

Diepold, Peter; Kell, Adolf

## **Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 193-216. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



### Quellenangabe/ Reference:

Diepold, Peter; Kell, Adolf: Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 193-216 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223477 - DOI: 10.25656/01:22347

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223477>

<https://doi.org/10.25656/01:22347>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

# Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* : vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –  
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
RITA SÜSSMUTH .....	17
CHRISTINE BERGMANN .....	24
KLAUS DIETZ .....	26

## II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise ....	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie .....	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion .....	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? .....	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative .....	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe? .....	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart .....	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne .....	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition .....	141

### III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen .....	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung .....	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart .....	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren .....	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne .....	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik ....	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie .....	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie? .....	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? .....	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts .....	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert .....	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit .....	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion? .....	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels .....	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik .....	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration .....	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat .....	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie .....	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik .....	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort .....	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik .....	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht .....	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern .....	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit .....	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik .....	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels .....	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse .....	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis! .....	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung .....	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung .....	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie .....	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien .....	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder? .....	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder .....	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion .....	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung .....	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung .....	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik .....	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen? .....	304



URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung .....	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren .....	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands? .....	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“ .....	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung .....	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie .....	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien .....	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven .....	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium .....	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung .....	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen .....	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR .....	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne .....	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Vorwort .....	367
ULRICH HERRMANN „Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds .....	369
REINHART WOLFF Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds .....	373
GÜNTHER SANDER Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR .....	377
REINHARD FATKE Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik .....	380
VOLKER SCHMID „Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld .....	385
BURKHARD MÜLLER War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens? .....	388
REINHARD HÖRSTER Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger. ....	392

#### IV. Podium

DIETER LENZEN Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ .....	401
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	415
---	-----

## Symposium 3.

# Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration

### 0. Einleitung

Die Analyse der deutschen Berufsausbildung in der Spannung von Modernisierung und Modernitätskrise und die Prognosen über Entwicklungstendenzen im Kontext der europäischen Integration sind so komplexe Aufgaben, daß sie im Rahmen eines Kongreß-Symposiums nur annäherungsweise und exemplarisch an einigen Segmenten und Problemstellungen geleistet werden kann. Ursachen für die hohe Komplexität des Problemfeldes sind die Vielzahl von Einflußfaktoren auf die Berufsbildung – von der vorberuflichen Bildung über die berufliche Erstausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung – und deren wechselseitige Beziehungen. Hervorzuheben sind folgende Faktorenbündel, die in je spezifischer Weise auf die Strukturen und die Prozesse in der Berufsbildung wirken:

1. Der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechniken führt zu Veränderungen in fast allen menschlichen Lebensbereichen, insbesondere zu neuen und zeitlich immer schneller sich vollziehenden Veränderungen in den Anforderungen des Beschäftigungssystems, die neue Berufs- und Beschäftigungs- sowie neue sektorale Arbeitsplatzstrukturen zur Folge haben.
2. Die Bevölkerungsentwicklung im Inland, die Einflüsse aus den europäischen Binnenwanderungen, aus den außereuropäischen Zuwanderungen und aus der Asylantenaufnahme wirken direkt auf den Arbeitsmarkt und indirekt, z.B. über veränderte Nachfragestrukturen, auf die nationale Wirtschaftsentwicklung.
3. Entwicklungen im Bildungssystem, insbesondere der Ausbau im allgemeinen Schulwesen, im Hochschulbereich und in der Weiterbildung reagieren u. a. auf die gestiegene Bildungsnachfrage der Bevölkerung nach höheren allgemeinen Schulabschlüssen und nach qualifizierter Berufsausbildung.
4. Fast alle für die Berufsbildung wichtige Rahmendaten verändern sich durch die Vereinigung der ostdeutschen mit den westdeutschen Bundesländern sowie durch den gemeinsamen europäischen Binnenmarkt und durch die weitergehende (ost)europäische Integration.

Bei der Planung des Symposiums haben wir drei wichtige, die Komplexität der Frage- und Problemstellungen reduzierende Entscheidungen getroffen.

1. Wir verzichten auf detaillierte Analysen der Einflußfaktoren, die auf die Berufsbildung wirken, um zu konzentrierten Darstellungen und Analysen von *Reaktionen im Bildungssystem* zu kommen.
2. Trotz der wichtigen Zusammenhänge zwischen den Stufen der Berufsbildung – vorberufliche Bildung, berufliche Erstausbildung, berufliche Weiterbildung – erfolgt eine

Konzentration auf die mittlere Stufe, auf die *Berufsausbildung*. Dabei ist berücksichtigt worden, daß das gemeinsam von den Kommissionen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erwachsenenbildung geplante Symposium 10. „Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit“ sich auf berufsstrukturelle Probleme und auf die (berufliche) Weiterbildung konzentriert.

3. Die exemplarischen Beispiele für Reaktionen in der Berufsausbildung sollen sich zum einen auf *makrostrukturelle Rahmenbedingungen* und Entwicklungstendenzen beziehen. Zum anderen sollen wichtige *mikrostrukturelle Veränderungen* bei der Gestaltung beruflicher Lernprozesse in den Vordergrund gerückt werden.

Diesen Planungsvorstellungen entsprechend, sind am ersten Halbtage des Symposiums (16. März 1992) vier Vorträge gehalten und diskutiert worden, die makrostrukturelle Veränderungen in der Berufsausbildung erörtern. Am zweiten Halbtage des Symposiums (17. März 1992) schlossen sich vier Vorträge zu mikrostrukturellen Veränderungen an. Die Vorträge werden in überarbeiteter Fassung in einem Sammelband erscheinen (PETER DIEPOLD/ADOLF KELL (Hrsg.): *Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der europäischen Integration*. Beiheft zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Franz Steiner Verlag, Stuttgart 1992). Im folgenden berichten wir zusammenfassend über die acht Symposiumsvorträge (anhand der uns vorliegenden Vortragsmanuskripte ohne Quellennachweise im einzelnen) unter Berücksichtigung unserer Planungsüberlegungen und von Diskussionsbeiträgen.

Die Vorträge des ersten Halbtages über makrostrukturelle Veränderungen in der Berufsausbildung haben als gemeinsamen Bezugspunkt die oben global umrissenen Einflußfaktoren, ohne die Faktorenbündel im einzelnen zu analysieren. Sie konzentrieren sich auf wichtige Reaktionen in Berufsbildungssystemen und auf folgende Entwicklungen:

BURKARD SELLIN verfolgte als Mitarbeiter im Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) dezidiert die Perspektive der europäischen Integration. Er umreißt die wirtschafts- und berufsbildungspolitischen Ziele der Europäischen Gemeinschaft (EG), wie sie in den verschiedenen Verträgen und in zahlreichen Programmen der EG-Kommission formuliert sind. Dann geht er den Bedingungen nach, die maßgebend sind für die erheblichen Differenzen zwischen diesen Zielen und der gesellschaftlichen Praxis in den Mitgliedsländern, also zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Mit Bezug auf diese Differenzen umreißt er die großen Aufgabenkomplexe, die bearbeitet und bewältigt werden müssen, wenn die anwachsenden sozialen und wirtschaftlichen Disparitäten im Zuge und mit der Europäischen Integration gemildert, abgebaut und schließlich überwunden werden sollen.

HANS-PETER BLOSSFELD konzentrierte seine Analysen aus einer ähnlichen berufsbildungspolitischen Sicht auf die berufliche Erstausbildung Jugendlicher und er bezog in seine vergleichenden Analysen die Vereinigten Staaten von Amerika ein. Unter theoretischen Gesichtspunkten hat er zentrale Dimensionen erarbeitet, die zur Klassifizierung und zum internationalen Vergleich von Berufsbildungssystemen geeignet sind. Anhand dieser Dimensionen erläutert er die Ergebnisse seines internationalen Vergleichs auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse; und mit Bezug darauf erörtert er ausgewählte Spezifika des deutschen Berufsausbildungssystems. Für die Frage nach den Ursachen sozialer und wirtschaftlicher Disparitäten ist besonders interessant zu verfolgen, wie Jugendliche und junge Erwachsene mit oder ohne Berufsausbildung über Teilarbeitsmärkte in das Beschäf-

tigungssystem integriert werden bzw. aufgrund welcher Einflußfaktoren sie überhaupt keinen Zugang in die Erwerbsarbeit finden oder ihnen der Zutritt zu qualitativen Berufspositionen verwehrt bleibt.

Da eine Dimension der Klassifizierung von Berufsausbildungssystemen das Theorie-Praxis-Verhältnis ist, dieses überlagert wird von den bildungspolitischen und bildungstheoretischen Vorstellungen zum Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung, muß die Frage nach der Modernisierung der Bildungssysteme auch auf die Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Sekundarbereich II gerichtet werden. WOLFGANG HÖRNER erörterte in seinem Vortrag, wie das Verhältnis von beruflichem und allgemeinem Lernen in den Reformprozessen unserer Nachbarstaaten – insbesondere in Frankreich und Polen – praktiziert und reflektiert wird, und unter welchen spezifischen Bedingungen dies geschieht. Denn während in der Bundesrepublik Deutschland die Modernisierung der Berufsbildung stark auf das „Duale System“ konzentriert ist, schließt in den Nachbarstaaten die Neureflexion über die Qualität der Berufsbildung das Nachdenken über neue Formen von beruflichem und allgemeinem Lernen – wie auch über die Verbindung von Arbeiten und Lernen – mit ein.

MEINHARD STACH analysierte die Berufsausbildung Behinderter mit Bezug auf Strukturen und Entwicklungen in Großbritannien, Dänemark und der Bundesrepublik Deutschland. Die zentrale Perspektive für diese Überlegungen war die Frage, ob und inwieweit die Integration Behinderter in „normale“ Berufsausbildung und Beschäftigung in den drei Ländern programmatisch gewollt und realisiert wird.

Die mikrostrukturellen Analysen von Veränderungen und Entwicklungstendenzen in der Berufsausbildung, die am zweiten Halbtage des Symposions vorgetragen wurden, konzentrierten sich auf die Modernisierung bei der Gestaltung beruflicher Lehr-Lern-Prozesse unter folgender zentraler Fragestellung: Welche Möglichkeiten und Grenzen bestehen angesichts der makrostrukturellen Veränderungen für das Lernen in simulierter Wirklichkeit, an reduzierten Modellen, in sorgfältig gestalteten Lehr-Lern-Situationen und in natürlichen Arbeitssituationen?

Nicht mehr erfahrbare Praxis soll in Simulationen erfahrbar gemacht werden; nicht durchschaubare Arbeitswirklichkeit soll in ihrer Komplexität didaktisch reduziert und in Modellen abgebildet werden, die das Original reduzieren, akzentuieren, beherrschbar machen, wie etwa in ökonomischen Planspielen, im Lernbüro, in der Lehrwerkstatt. Neuere Ansätze behaupten, das Lernpotential von Arbeitsplätzen sei noch lange nicht erschöpft, die Theorie brauche die Praxis, zur Simulation gehöre auch der Ernstcharakter betrieblichen Handelns. Freilich sei eine bloße Beistelllehre – Zuschauen und Nachmachen – dafür wenig geeignet; auch die Lernprozesse dyadischer Interaktion zwischen Auszubildendem und Ausbilder in natürlichen Situationen müßten gestaltet werden.

Zu diesen Problemen wurde exemplarisch für viele neue Entwicklungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen aus vier Projekten berichtet.

CHRISTOPHER C. HAYES vertrat ein holistisches Konzept beruflicher Bildung im Rahmen eines langfristigen, strategischen Aspekts von Personalentwicklung. Im Zentrum seines Projekts „Growing an Innovative Workforce“ standen simulierte Unternehmensmodelle der Zukunft – im Jahr 1997 –, an dessen vielfältigen Problemen Auszubildende den Umgang mit komplexen Systemen üben.

FRANK ACHTENHAGEN stellte ein Beispiel auf der Ebene mittelfristiger Curriculum- und Lehr-Lern-Forschung vor. In seinem Projekt steuert das Planspiel „Jeans-Fabrik“ in einer Vielfalt von sorgfältig modellierten Lehr-Lern-Sequenzen das Lernen, Denken und

Handeln von Schülern kaufmännischer Berufsfachschulen in komplexen ökonomischen Situationen. Sein Beispiel zeigt die konstruktiven und evaluativen Möglichkeiten des Lernens an Modellen auf.

HEINZ-HERMANN ERBE setzte sich für den gewerblich-technischen Bereich mit der Frage auseinander, ob das Lernen an Simulationsmodellen das Lernen am konkreten Gegenstand ersetzen kann und wieweit sich diese beiden Zugriffe wechselseitig bedingen.

ANDREAS KECK berichtete aus der Pilotstudie für ein beantragtes DFG-Projekt, in dem die Lernprozesse kaufmännischer Auszubildender an Arbeitsplätzen betrieblicher Fachabteilungen und insbesondere die Rolle nebenamtlicher Ausbilder empirisch untersucht und die Faktoren bestimmt werden sollen, die das Lernpotential „natürlicher“ Arbeitssituationen ausmachen.

*1. Strukturelle Bedingungen für Bildung, Ausbildung und Beschäftigung Jugendlicher*  
(BURKART SELLIN, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung,  
Berlin)<sup>1</sup>

Über die große Bedeutung einer beruflichen Erstausbildung für die individuelle Entwicklung – insbesondere im Jugendalter –, für das Lebens Einkommen als ökonomische Basis für Handlungsmöglichkeiten in allen anderen Lebensbereichen und für den sozialen Status in der Gesellschaft gibt es keinen Zweifel. Die Forderung „Berufsausbildung für alle“ gehört deshalb zum wichtigen Bestandteil von Verfassungen, nationalen Gesetzen, internationalen Verträgen sowie von sozial- und bildungspolitischen Programmen von Parteien und Verbänden. Allerdings bleibt meistens unbestimmt, in welchem Umfang und auf welchem Niveau eine *Mindestausbildung* für *alle* Jugendliche gesichert werden soll. Deshalb ist es auch sehr schwierig, genau zu bestimmen, in welchem Umfang die zum Teil sprachlich hochgesteckten Ziele in der gesellschaftlichen Praxis realisiert werden.

BURKART SELLIN erläutert in seinem Beitrag zunächst die *Ziele* für Bildung, Ausbildung und Beschäftigung Jugendlicher, die in den Verträgen und Abkommen der Europäischen Gemeinschaft formuliert sind. Diese gehen vom in Europa allgemein anerkannten Grundrecht auf freie Berufs- und Arbeitsplatzwahl sowie auf Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung und Berufsbildung aus. Seit den 1960er Jahren wird in der EG in regelmäßigen Abständen der Grundsatz wiederholt, daß kein Jugendlicher das jeweilige Bildungssystem ohne den Erwerb einer am Arbeitsmarkt verwertbaren beruflichen Qualifikation verlassen soll (vgl. z. B. 1. und 2. Grundsatz im Beschluß des Rates vom 2. April 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung auf der Grundlage des Art. 128 der Römischen Verträge). Auch in einer Reihe von Aktions-, Mobilitäts- und Erfahrungsaustauschprogrammen im Bildungs- und Berufsbildungsbereich, die seit Mitte der 1970er Jahre aufgelegt wurden, in der Sozialcharta, zu der sich die Staatshäupter 1989 feierlich bekannten, und im „Abkommen zwischen den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs Großbritannien und Nordirland über die Sozialpolitik“, das in Maastricht 1991 für verbindlich erklärt wurde, wird dieses Grundrecht betont. Da die EG bis heute für Bildung und Kultur nicht zuständig ist, steht die Europäische Berufsbildungspolitik unter dem Primat der Wirtschaftspolitik, die auf eine harmonische wirtschaftliche Entwicklung in allen Mitgliedsstaaten gerichtet ist. In diesem Kontext spielt die berufliche

Bildung eine herausragende Rolle, insbesondere für die Angleichung der Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie für den Abbau regionaler Disparitäten. Um die wirtschafts-, sozial- und berufsbildungspolitischen Ziele zu erreichen, wurden Ende der 1960er Jahre Interventionsmechanismen in Form des Sozialfonds und des Regionalfonds geschaffen. Durch diese Fonds sind z. B. Maßnahmen gefördert worden für sog. Benachteiligte, für ausländische Arbeitnehmer, für die Wiedereingliederung von Frauen in den Arbeitsmarkt und für Langzeitarbeitslose.

Trotz vielfältiger Interventionen und zahlreicher Aktionsprogramme der EG ist der Anteil von Jugendlichen, der die Schulen ohne weiterführende Bildung bzw. ohne eine anerkannte Berufsausbildung verläßt, relativ hoch; er beträgt in den einzelnen Mitgliedstaaten zwischen 10–50% eines Altersjahrgangs. Die Erreichung der Ziele im Kontext der fortschreitenden Europäischen Integration dürfte noch schwieriger werden – so erläuterte SELLIN – so daß auf die Berufsausbildung eher noch größere Herausforderungen zukommen. Er erläuterte in sieben Punkten, wie unter Berücksichtigung welcher Aspekte die Berufsbildungssysteme in den Ländern weiterentwickelt und die Berufsausbildung gefördert werden sollte.

Im zweiten Teil seines Referates widmete sich SELLIN den Einflußfaktoren, die auf die Realisierung der Ziele wirken. Ausgehend von dem Sachverhalt, daß in allen Mitgliedstaaten der EG es ohne Ausnahme bisher nicht gelungen ist, das seit 1963 allgemein akzeptierte Grundrecht und die auf dieser Basis konkretisierten Ziele zu realisieren, wies SELLIN auf folgende Einflußfaktoren, die auf die Zielrealisierung wirken:

- Entwicklungsrückstände in bestimmten Regionen und Mitgliedsstaaten: Das Bruttosozialprodukt z. B. zwischen Dänemark und Portugal differiert etwa im Verhältnis von 10:1.
- Die Konjunkturabhängigkeit der Nachfrage nach Qualifikationen, insbesondere in gewissen Branchen wie der Bau-, Stahl- und Bekleidungsindustrie.
- Demographische Faktoren und dadurch bedingte Anpassungsprobleme.
- Wandel der Einstellungen gegenüber Bildung und Beruf, verstärkte Nachfrage von Frauen etc..
- Mangelnde Definition und Anpassung von Qualifikationen angesichts des strukturellen Wandels.
- Kosten und Finanzierung der Aus- und Weiterbildung und deren evtl. unausgewogene Verteilung auf mehrere Schultern: Staat, Wirtschaft, private Haushalte etc.
- Anstieg der Massenarbeitslosigkeit und/oder Marginalisierung bestimmter Personengruppen, z. B. in der Folge der sogenannten ‚Ölkrise‘ Mitte der 70er Jahre.
- Flexibilisierung und Deregulierung der Arbeits- und Berufsstrukturen (Ende des ‚Taylorismus‘ bzw. ‚Fordismus‘, schlanke bzw. ‚lean‘ Produktion) unter Berücksichtigung neuer Produktionskonzepte.
- Resistenz- und Beharrungsvermögen der institutionellen Rahmenbedingungen durch berufsständische bzw. korporatistische und branchenspezifische Traditionen incl. patriarchalischer und/oder berufsethischer Einstellungen, die einer Modernisierung entgegenstehen mögen.

Im dritten Teil zog SELLIN Folgerungen aus der europäischen Entwicklung für das deutsche Berufsbildungssystem und erläuterte „Herausforderungen“, die er auf die Bundesrepublik zukommen sieht:

- Effizienz des Unterrichts und seiner Didaktik und Methodik.
- Pädagogische Eignung der Lehrer und der Ausbilder und ihre ständige Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit.
- Einbeziehung der ‚Umwelt‘ einschließlich der ‚Community‘ in die Ausbildungsprogramme.
- Ermöglichung intrinsischer Motivitation zur Vorbereitung einer möglichst objektiven Berufs- bzw. Tätigkeitsfeldwahl.
- Sicherstellung der europäischen und multikulturellen Dimension im Unterricht und in der Ausbildung.
- Verkürzung der Ausbildungs- und Studiendauer, ohne neue Rigiditäten einzuführen im Hinblick auf Disziplin und Organisation.
- Entwicklung neuer Formen alternierender Ausbildung und Systematisierung der Weiterbildung.
- Stärkung der Teilzeitberufsschulen gegenüber der betrieblichen Ausbildung bei gleichzeitigem Abbau der Monopolstellung des Betriebs im dualen System.
- Einrichtung regionaler Produktions- und Innovationszentren und Ausbau der überbetrieblichen sowie außerbetrieblichen Ausbildungsgänge in Ergänzung der Meisterlehre in Handwerk und Industrie.
- Erneuerung der Ausbildung insbesondere in den von Frauen dominierten Dienstleistungsberufen in Büro, Handel und im Gesundheits- und sozialpflegerischen Bereich, die häufig karrieremäßig in Sackgassen führen.

Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, müsse insbesondere die spezifische Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Bundesrepublik durch Annäherung von Bildungs- und Berufsbildungssystem überwunden und die Beziehungen zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung neu bestimmt werden.

SELLINS abschließende Überlegungen bezogen sich auf zentrale Aufgaben und künftige Entwicklungen in Gesamteuropa. Eine verbindliche, europaweite Bildungspolitik hält SELLIN auch nach den vertraglichen Vereinbarungen von Maastricht für recht unwahrscheinlich. Denn die neuen Artikel 126 und 127 über Bildung und Berufsbildung sind im wesentlichen eine Bestätigung des Status Quo, und sie bilden die juristische Absicherung der de facto schon seit ca. einem Jahrzehnt bestehenden Politik der EG auf diesen Gebieten. Die EG wird auch weiterhin die nationalen Berufsbildungspolitiken nur nach dem Prinzip der Subsidiarität unterstützen und ergänzen können. Für die Angleichung der Lebens- und Arbeitsbedingungen in den Mitgliedstaaten scheint die gegenseitige Anerkennung von Berufsabschlüssen von besonderer Bedeutung. Auf der Basis vergleichender Informationen über Berufsausbildungen und Berufe auf der Facharbeiter- und Fachangestelltebene könnte insbesondere für abhängig Beschäftigte die Möglichkeit eröffnet werden, ihre beruflichen Qualifikationen im Binnenmarkt der EG ab 1993 besser geltend machen zu können. SELLIN erwartet, daß die Förderung der beruflichen Bildung einen zentralen Stellenwert erhalten wird. Das zeichne sich in dem jüngst vorgelegten Arbeitsprogramm der EG-Kommission und im DELORS-II-Paket zur Finanzierung des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts ab. Auch für die 1994 beabsichtigte neuerliche Reform der Strukturfonds der EG, die zur Umsetzung der sogenannten neuen Industriepolitik erforderlich ist, wird die berufliche Bildung und Weiterbildung ein zentrales Element von etwaigen neuen Interventionsmechanismen sein.



## 2. Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich (HANS-PETER BLOSSFELD, San Domenico di Fiesole, Italien)<sup>2</sup>

Der zweite Beitrag des Symposions ist auf einen strukturellen Vergleich der Berufsbildungssysteme vor allem in den Mitgliedsstaaten der EG konzentriert, um vor diesem Hintergrund Folgerungen für die Entwicklung der beruflichen Erstausbildung in der Bundesrepublik ziehen zu können.

HANS-PETER BLOSSFELD ging einleitend von den Befunden eigener empirischer Untersuchungen aus, daß der größte Teil des berufsstrukturellen Wandels über den Eintritt junger und das Ausscheiden älterer Erwerbstätiger verläuft. Der beruflichen Erstausbildung kommt damit in modernen Gesellschaften – vor dem zweiten Weg, der beruflichen Weiterbildung – eine besondere Bedeutung für die Bewältigung des beruflichen Strukturwandels zu. Da sich die berufliche Erstausbildung in den verschiedenen Ländern historisch sehr unterschiedlich entwickelt hat, spielt die berufliche Ausbildung eine von Land zu Land unterschiedliche Rolle bei der Status- und Einkommensbestimmung, bei der Gestaltung von betrieblichen Hierarchie- und Personalstrukturen, bei der Arbeitsorganisation und bei der Differenzierung von Arbeitsmärkten. Deshalb können die Strukturen der beruflichen Erstausbildung nur im Zusammenhang mit der beruflich-organisatorischen Struktur des jeweiligen Beschäftigungssystems verstanden und verändert werden.

Den Vergleich unterschiedlicher Systeme der Berufsausbildung konzentrierte BLOSSFELD auf drei Dimensionen der Organisation beruflicher Ausbildung, die für die Bewältigung des berufsstrukturellen Wandels von besonderer Bedeutung sind:

- (1) Die Organisation des *Theorie-Praxis-Bezuges*,
- (2) die *Standardisierung* und
- (3) die *Stratifizierung* der Berufsausbildung.

Die verschiedenen Kombinationen von theoretischem Lernen und Lernen durch Arbeitserfahrungen reichen von dem einen Extrem, dem Vorlauf und Vorrang des theoretischen Lernens in allgemeinen und beruflichen Schulen (Frankreich, Luxemburg, Belgien), bis zum anderen Extrem des reinen On-the-job-Trainings, bei dem der Auszubildende alle seine Qualifikationen ohne theoretische Begleitung nur durch das Mitwirken bei der Lösung realer beruflicher Aufgaben an einem konkreten Arbeitsplatz erwirbt (Vereinigte Staaten, Großbritannien, Italien). Zwischen diesen beiden Extremen liegen die verschiedensten Kombinationen von schulischer und betrieblicher Ausbildung. Vergleichende Analysen ergeben, daß in modernen Gesellschaften rein schulische und rein berufspraktisch organisierte Berufsausbildungen mit Nachteilen verbunden sind. Die Attraktivität dualer Berufsausbildungen wie in der Bundesrepublik resultiert aus den pragmatischen Kompromissen, die für die einzelnen Ausbildungsberufe in der Kombination von theoretischem und praktischem Lernen gefunden wurden. Insofern ist es ein gutes Modell zur Bewältigung des raschen beruflichen Strukturwandels, das in der Theorie-Praxis-Kombination jedoch weiter verbessert werden kann und sollte.

Die zweite Dimension eines Vergleichs, die *Standardisierung der Berufsausbildung*, bezieht sich auf das Ausmaß, in dem für eine Berufsausbildung die gleichen Standards gelten und der Zugang zu den Arbeitsplätzen über Ausbildungszertifikate strukturiert ist. Das eine Extrem ist gekennzeichnet durch relativ hochstandardisierte Bedingungen sowohl hinsichtlich der theoretischen und praktischen Teile der Berufsausbildung, die mit einem anerkannten Zertifikat abgeschlossen werden (Deutschland). Das andere Extrem ist

das weitgehend unreglementierte On-the-job-Training, bei dem in den Betrieben ohne generelle Vorschriften hinsichtlich der Ausbilder und der Lehrpläne ausgebildet wird und das ohne allgemein anerkannte Zertifikate abschließt (Vereinigte Staaten, Großbritannien, Italien). Aus dem Vergleich der Extreme und der vielfältigen Zwischenformen in der Standardisierung des schulischen und praktischen Teils der Berufsausbildung geht hervor, daß sowohl das unkontrollierte und unzertifizierte On-the-job-Training als auch das stark abgeschottete berufsorientierte Duale System organisatorische Lösungen mit hohen Kosten für den Mobilitätsprozeß der Erwerbstätigen sind. Weil eine zu geringe Standardisierung der Berufsausbildung durch Konzentration des On-the-job-Trainings eine Abschottung von betriebsinternen Arbeitsmärkten bewirkt und das hochstandardisierte duale Berufsausbildungssystem zu einer berufsspezifischen Abschottung von Mobilitätsströmen führt, benötigen moderne Berufsbildungssysteme institutionelle Arrangements der Berufsausbildung, die sowohl eine überbetriebliche Standardisierung gewährleisten als auch die berufliche Flexibilität aufrechterhalten. Demzufolge müßte das deutsche duale Berufsausbildungssystem entstrukturiert werden – unter Beibehaltung wesentlicher Elemente wie normative Vorgaben durch Ausbildungsordnungen, Kontrolle von Mindestanforderungen an die Qualität der betrieblichen Ausbildung und die Einbindung der Arbeitgeberseite bei der Zertifizierung der Berufsausbildungsabschlüsse.

Die dritte Dimension für den Vergleich bezieht sich auf die *Stratifizierung der Berufsausbildung*, die danach klassifiziert wird, inwieweit sie Un- und Angelernten von den beruflich Ausgebildeten differenziert und den beruflich Ausgebildeten die Möglichkeit verschafft, in der Berufspyramide nach oben zu steigen. Die beiden Extreme sind einerseits eine fließende Grenze zwischen den Un- und Angelernten zu den Ausgebildeten dadurch, daß das On-the-job-Training – und dessen Qualität – entscheidend ist für die Karriereperspektiven im Betrieb (Vereinigte Staaten, Großbritannien, Italien); andererseits die strikte Trennung zwischen den Ungerlernten und den Ausgebildeten durch stark formalisierte Berufsausbildungen, die eine Aufstiegs-Weiterbildung (z. B. zum Techniker oder Meister) weitgehend an eine vorausgegangene qualifizierte Berufsausbildung bindet (Deutschland). Ein Vergleich der beiden Extreme mit den vielen Zwischenformen ergibt als Fazit, daß ein modernes berufliches Bildungssystem über den Lebenslauf hinweg sowohl von unten (Ausbildungsflexibilität) als auch nach oben (Karriereflexibilität) offen sein und die einzelnen Karriereschritte durch Zertifikate stützen muß. Das duale Berufsausbildungssystem in Deutschland müßte demnach in hierarchischer Hinsicht offener gestaltet werden.

Den Problemen einer relativ strikten Trennung zwischen Ungerlernten und Ausgebildeten ging BLOSSFELD anhand empirischer Untersuchungen nach. Vergleiche von Alters-Kohorten belegen, daß im deutschen Berufsausbildungssystem der Anteil der Ungerlernten in jeder Generation sehr stark von den jeweils ökonomisch und demographisch beim Eintritt in die Berufsausbildung vorherrschenden historischen Bedingungen abhängig ist und sich dann über den weiteren Lebenslauf nicht mehr ändert. Dieser Generationszusammenhang trifft darüber hinaus auch für die Qualität der Berufsausbildung und für die Ausbildungschancen von Frauen, Ausländern und Kindern aus unteren sozialen Schichten zu.

Im letzten Teil seines Vortrages faßte BLOSSFELD die Ergebnisse des internationalen Vergleichs im Hinblick auf die drei Dimensionen zusammen, hob die jeweiligen Vor- und Nachteile hervor und zeigte auf, welche Entwicklungen in den einzelnen Ländern eingeleitet werden müßten, damit ihre Berufsbildungssysteme modernisiert werden. Für das duale Berufsausbildungssystem in Deutschland stellt er zusammenfassend fest, daß es sich als ein Modell mit vielen Stärken erwiesen habe, das nach verschiedenen Korrekturen ge-

eignet ist, den Modernisierungsansprüchen eines raschen berufsstrukturellen Wandels entsprechen zu können.

3. *Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Sekundarbereich II – Reflexionen aus vergleichender Sicht*  
(WOLFGANG HÖRNER, Ruhr-Universität Bochum)<sup>3</sup>

Die Entwicklungsmöglichkeiten Jugendlicher sind nicht nur von dem strukturellen Angebot des jeweiligen Berufsausbildungssystems abhängig, sondern auch von dem im allgemeinen Schulwesen. Aus Sicht individueller Entwicklung steht berufliches Lernen immer in Beziehung zum allgemeinen Lernen. Ob und wie diese Beziehungen bildungspolitisch und pädagogisch gestaltet sind, beeinflusst in hohem Maße die Entwicklungsmöglichkeiten Jugendlicher im Sekundarbereich II. Zur Beurteilung des Modernitätsgrades eines Berufsbildungssystems gehören deshalb Analysen über die Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Jugendalter.

WOLFGANG HÖRNER hat aus vergleichender Sicht die Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Sekundarbereich II mit der Konzentration auf Deutschland, Frankreich und Polen analysiert. Er konstatiert, daß in Deutschland das berufsbildungspolitische Interesse stark auf das „duale System“ zentriert ist, zumal dieses im Ausland oft bewundernd als ein Schlüssel zur wirtschaftlichen Stärke Deutschlands angesehen werde. Im Ausland jedoch schließe die Neureflexion über die Qualität der Berufsbildung ein verstärktes Nachdenken über neue Formen des Verhältnisses von beruflichem und allgemeinem Lernen mit ein.

Für Frankreich stellt er fest, daß seit 1970 doppelt-qualifizierende Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II ständig expandierten und in den letzten Jahren das Spektrum dieser Ausbildungstypen qualitativ noch erweitert wurde. Auch der östliche Nachbar Polen verfügt über differenzierte Erfahrungen mit doppeltqualifizierenden Ausbildungsgängen, die nach dem politischen Umbruch keineswegs in Frage gestellt wurden, sondern unter Hinweis auf die notwendige Modernisierung und den ökonomischen Strukturwandel weiter ausgebaut werden.

Nach dem Problemaufriß erläuterte HÖRNER ausführlich die Effizienz doppeltqualifizierender Bildungsgänge in Frankreich. Die französische Sekundarstufe II bietet eine Vielzahl allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge, darunter zwei Typen doppeltqualifizierender Bildungsgänge, die von etwas mehr als einem Drittel der Schüler außerhalb bzw. oberhalb der Facharbeiterausbildung gewählt werden. Quantitativ am bedeutsamsten sind die „technologischen“ Sektionen der Gymnasien, die zum „Technikerabitur“ führen. Ein neu geschaffener doppeltqualifizierender Bildungsgang führt im Anschluß an eine abgeschlossene Facharbeiterausbildung zum „Berufsabitur“. Nach der französischen Klassifikation der beruflichen Ausbildungsebenen liegt dieser auf dem Ausbildungsniveau IV oberhalb der Facharbeiterebene (Niveau V) und unterhalb der Ebene von Kurzstudien an Hochschulen und Fachhochschulen (Niveau III). Die Bildungspolitik der französischen Regierungen ist seit Beginn der 80er Jahre darauf gerichtet, den Anteil der Absolventen auf dem Ausbildungsniveau IV bis zur Jahrtausendwende auf 80 % eines Altersjahrgangs zu steigern. In den letzten 10 Jahren ist bereits eine Steigerung von 33 % auf 54 % erreicht worden. Im Jahre 1990 erwarben in Frankreich mehr als ein Drittel aller Abiturienten (36 %) ein doppeltqualifizierendes Abitur, darunter fünf Sechstel ein Technikerabitur, ein Sechstel ein Berufsabitur.

Zur Leistungsfähigkeit dieser doppeltqualifizierenden Bildungsgänge konnte HÖRNER aus zahlreichen französischen Untersuchungen Ergebnisse vorstellen und erläutern. Sie waren darauf konzentriert festzustellen, wie und unter welchen Bedingungen doppeltqualifizierende Bildungsgänge die beiden ihnen zugedachten Funktionen erfüllen. Dafür wurde einerseits das Studienverhalten der Absolventen, andererseits ihre berufliche Eingliederung untersucht.

Zum „moderner“ „Berufsabitur“ ist hervorzuheben, daß die Arbeitgeber in ihrem Einstellungsverhalten tendenziell die höher qualifizierten Absolventen des Niveaus IV bevorzugen. In Fortsetzung der betrieblichen Tradition, die mittleren Positionen als Aufstiegspositionen der Facharbeiter zu besetzen, kommen die Inhaber eines „Berufsabiturs“ zuerst zum Zuge. HÖRNER stellte fest, daß das Berufsabitur in diesem Kontext die direkt berufsqualifizierende Rolle des früheren Technikerabiturs übernommen habe, während beim Technikerabitur die Funktion der Berufsvorbereitung in den Hintergrund geraten sei.

Bei den Analysen über die Effizienz der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge in Polen setzt HÖRNER unter vergleichender Sicht an dem mit Frankreich gemeinsamen Punkt an, daß die Berufsausbildung hauptsächlich in Vollzeitberufsschulen vermittelt wird. Er verwies zugleich aber auf einen großen Unterschied – abgesehen von den Unterschieden in der Wirtschaftsstruktur und in den andersartigen Gesellschafts- und Bildungssystemen in (der früheren Volksrepublik) Polen: Während Polen seit der Nachkriegszeit über ein Netz von Vollzeitberufsschulen verfügt, das quasi flächendeckend ist und damit alle Jugendlichen erfaßt, die keinen anderen Bildungsgang eingeschlagen haben, wird in Frankreich nur ein Teil der qualifizierten Arbeitskräfte in den Vollzeitberufsschulen ausgebildet; ein nicht unerheblicher Teil der französischen Jugendlichen bleibt ohne formale Berufsausbildung.

Zu den polnischen Berufsschulen gehören neben der sogenannten Berufsgrundschule für die Facharbeiterausbildung zwei Schultypen, die doppeltqualifizierend angelegt sind: das Technikum und das Berufsslyzeum. Beide Bildungsgänge bauen auf einer achtjährigen Grundschule auf. Das Technikum führt in fünf Jahren zu einer mittleren Qualifikation als Techniker – also oberhalb des Facharbeiterniveaus – und vermittelt zugleich die allgemeine Hochschulreife. Das Berufsslyzeum führt nach einem vierjährigen Bildungsgang – in der gleichen Zeit wie das allgemeinbildende Lyzeum – zu einem Abschluß als Facharbeiter und zur allgemeinen Hochschulreife. Quantitativ gibt es allerdings zehnmal so viele Absolventen des Technikums wie des Berufsslyzeums.

Zur quantitativen Entwicklung verwies HÖRNER auf beachtliche Erfolge: An der Gesamtheit der zum Abitur führenden Bildungsgänge betrug der Anteil der Abiturienten aus dem beruflichen Bildungsbereich 1960 38%, der bis 1980 auf 60% gesteigert wurde. Unter qualitativem Aspekt sind zwei die Erfolgsbilanz einschränkende Tatbestände wichtig: (1) Aus dem Berufsschulbereich haben sich wesentlich weniger Absolventen als in den allgemeinen Sekundarschulen tatsächlich der Reifeprüfung unterzogen (60% gegenüber 90%). (2) Bei dem polnischen Hochschulzugangsexamen haben die Abiturienten aus dem Berufsbildungsbereich weniger gut abgeschnitten als diejenigen aus den allgemeinbildenden Lyzeen.

Letztgenannten Befund untersuchte HÖRNER genauer. Wenn nämlich als Indikator für die Studierfähigkeit nicht die Hochschulzugangsprüfung, sondern der tatsächliche Studienerfolg der Absolventen der Techniker genommen wurde, so ist festgestellt worden, daß diese Studenten trotz der schlechteren Prognose gute Studienergebnisse auswiesen. Deshalb müsse man nicht die Studienqualifikation der Absolventen von Berufsmittelschu-

len zur Diskussion stellen, sondern die Validität des Hochschulzugangsexamens als Maßstab der Studierfähigkeit. Denn gerade im Bereich der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge führe die curriculare Struktur des Hochschulzugangsexamens zu teilweise absurden Ergebnissen, und zwar durch die Orientierung an einem durch die Schule verengten Wissenschaftsverständnis, durch das die Absolventen mit einer gerade für ein Ingenieursstudium wertvollen Qualifikation von vornherein eliminiert werden.

Nach dem politischen Umbruch in Polen ist das Ziel einer „mittleren Bildung“ (d.h. der Abschluß der Sekundarstufe II auf Abiturniveau) für 60%–70% eines Altersjahrgangs aufrechterhalten worden. Der weitere Ausbau der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge wird vor allem damit begründet, daß mittelfristige Prognosen des realen ökonomischen Bedarfs angesichts sich verändernder Wirtschaftsstrukturen ungewiß sind und deshalb eine möglichst breite und möglichst allgemeine Berufsbildung sinnvoll sei, die eine hohe Flexibilität und Adaptationsfähigkeit vermittele.

In einem knappen Vergleich ging HÖRNER auch auf die Effizienz des doppeltqualifizierenden Bildungsgangs „Berufsausbildung mit Abitur“ in der (ehemaligen) DDR ein. Dieser Bildungsgang ist aus vergleichender Sicht deshalb besonders interessant, weil er im Kontext eines dualen Berufsausbildungssystems entwickelt wurde. Gemessen am tatsächlichen Studienerfolg sind nach Untersuchungen des früheren Zentralinstituts für Jugendforschung (Leipzig) und des Zentralinstituts für Hochschulforschung (Berlin) bezüglich der Bewältigung des Studiums keine nennenswerten Unterschiede auszumachen gewesen.

Im letzten Teil zog HÖRNER Folgerungen aus den Fallstudien. Die wichtigste lautet: Erst die Gesamtheit der Drei-Länder-Studien zeigt ein differenziertes Bild und bewahrt vor vorschnellen Verallgemeinerungen. Aber länderübergreifend kann man doch folgende Problemstrukturen als weitere Arbeitshypothesen formulieren:

1. Bei Vorhandensein eines differenzierten Systems tertiärer Bildungsgänge – wie in Frankreich – bereiten die Doppelqualifikationen vorwiegend auf die Bildungsgänge auf Fachhochschulniveau vor.
2. Bei einem einheitlichen Hochschulsystem sind im Studium selbst keine Unterschiede in der Effizienz der Studienvorbereitung im Studium zu erkennen, wenn die Hochschulzugangsberechtigung sich nicht an einem verkürzten Wissenschaftsverständnis orientiert, das den Zugang für Absolventen doppeltqualifizierender Bildungsgänge erschwert.
3. Doppeltqualifizierende Bildungsgänge können nicht nur ein effizientes Element in schulisch organisierten Berufsbildungssystemen sein, sondern auch in überwiegend betrieblich organisierten Ausbildungssystemen funktionsfähig sein – wie die positiven Erfahrungen mit dem doppeltqualifizierenden Bildungsgang „Berufsausbildung mit Abitur“ in der ehemaligen DDR begründet vermuten lassen.
4. *Berufsbildung Behinderter – Struktureller Teil moderner Berufsbildungssysteme? Ein Drei-Länder-Vergleich (Dänemark – Deutschland – Großbritannien) (MEINHARD STACH, Gesamthochschule Kassel, Universität)<sup>4</sup>*

Der Zugang zum Hochschulstudium in Verbindung mit oder über eine qualifizierende Berufsausbildung ist ein gesellschaftliches Angebot, das erhebliche Lern- und Leistungsanforderungen an Jugendliche stellt. Die Qualität eines Berufsbildungssystems ist aber nicht

nur und nicht einmal vorrangig nach solchen Angeboten zu bewerten, sondern auch an denen für Behinderte, Benachteiligte, Randgruppen etc.. Denn ein sehr modernes Berufsbildungssystem könnte zur weitgehenden Ausgrenzung Behinderter führen, was als Modernitätskrise bewertet werden kann. Zur Beurteilung der Modernität von Berufsbildungssystemen gehört also auch die Analyse der strukturellen Bedingungen, die die Chancen Behinderter bei der Integration in die Erwerbsarbeit über eine Berufsausbildung beeinflussen.

MEINHARD STACH begann seine Analysen der Berufsbildung Behinderter im Drei-Länder-Vergleich mit Bezug auf den Modernisierungsbegriff, die verschiedenen Versuche zur Typisierung der Berufsbildungssysteme und auf unterschiedliche Rehabilitationskonzepte.

Zur Berufsausbildung Behinderter in Großbritannien verwies STACH auf folgende dafür wichtige strukturelle Merkmale des großbritannischen Bildungssystems: Allgemeine Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr, weitere zweijährige schulische Ausbildung und eine daran anschließende akademische Ausbildung, wenn die Auslesekriterien erfüllt sind. Alternativ dazu bieten Institutionen der Weiterbildung eine Vielzahl von berufsqualifizierenden Kursen von unterschiedlicher Dauer und auf unterschiedlichem Niveau an. Für Jugendliche unter 18 Jahren ist die Teilnahme an den Kursen gebührenfrei (Vollzeitkurse, Teilzeitkurse und Abendkurse mit verschiedenen Zwischenstufen und Mischungen). Sie haben allerdings keinen Anspruch auf Freistellung von der Arbeit, falls sie arbeitsbegleitend einen Teilzeitkurs besuchen wollen. Viele Arbeitgeber gewähren jedoch einen Freistellungstag je Woche, häufig bis zum 22. Lebensjahr.

Für Behinderte stehen grundsätzlich solche Kurse und die allgemeinen Programme offen, die Integrationsperspektive steht im Vordergrund. Darüber hinaus gibt es aber Spezialprogramme und spezielle Vermittlungsdienste, die nur Behinderten zur Verfügung stehen, wie den „Disablement Resettlement Service“ (DRS), für den ein „Disablement Resettlement Officer“ (DRO) und sein Assistent verantwortlich sind. Etwa 80 % der Behinderten werden gemeinsam mit Nichtbehinderten ausgebildet. Spezialkurse, für die besondere Hilfen und Ausrüstungen bereitgestellt werden müssen, werden von vier „residential training colleges“ durchgeführt, die sich vor allem auf die Berufsausbildung von Schwerbeschädigten spezialisiert haben.

Die kritische Arbeitsmarktlage hat in Großbritannien die Durchführung von Sonderprogrammen notwendig gemacht. Die bedeutendsten sind das „Youth Opportunities Program“ (YOP) und das „Community Enterprise Program“ (CEP).

Die „Manpower Services Commission“ (MSC), die aufgrund des im Jahre 1973 verabschiedeten „Employment and Training Act“ gegründet wurde, verfügen über 27 „Employment Rehabilitation Centres“ (ERC), die von jährlich ca. 18.000 Teilnehmern besucht werden. Weitere Rehabilitationszentren werden im Auftrag und auf Kosten der MSC betrieben.

In Dänemark sind wie in den anderen skandinavischen Ländern die Prinzipien der Integration und Normalisierung konsequenter verfolgt worden. Im Gesetz Nr. 192 von 1959 wurde in Dänemark das Ziel verankert, Behinderte so weitgehend wie möglich in ein normales Leben zu integrieren. Bewußt wurde das Integrationsprinzip den Prinzipien des Beschützens und Anpassens entgegengesetzt. Das führte dazu, daß nicht nur in bezug auf die spezifische Behinderungsart und -schwere absondernde Maßnahmen zur Veränderung der behinderten Menschen ergriffen wurden, sondern daß durch gesellschaftliche Milieuveränderungen Zwischenformen zwischen „normaler“ Berufsausbildung und Beschäftigung und ausgegliederter Berufsausbildung und Beschäftigung Behinderter gesucht und gefun-

den wurden. Folge dieser Politik ist es, daß in Dänemark nur noch wenige spezielle Einrichtungen für Behinderte existieren.

Für die Bundesrepublik Deutschland hob STACH hervor, daß es in hohem Maße gelinge, behinderte Jugendliche im dualen Berufsausbildungssystem auszubilden. 1989 betrug der Anteil an behinderten Jugendlichen, die im dualen Berufsausbildungssystem ausgebildet wurden, 58%. Der Anteil der behinderten Jugendlichen, die im gleichen Jahr in Berufsbildungswerken ausgebildet wurden, betrug 23%. Berufsbildungswerke für behinderte Jugendliche entstanden in der Folge des Aktionsprogramms der Bundesregierung zur Förderung der Rehabilitation der Behinderten aus dem Jahre 1970. Grundgedanke für die Einrichtung war die Annahme, daß über besondere Hilfen, die im dualen Berufsausbildungssystem nicht gewährt werden können, die Ausbildung erfolgreich sein kann. STACH bewertet die deutsche Lösung des Problems der Berufsausbildung Behinderter mit Bezug auf die „integrativen“ Lösungsversuche in Großbritannien und Dänemark als „Anbau der Berufsausbildung Behinderter an das duale Berufsausbildungssystem“. Dieser Anbau arbeite partiell durchaus effizient, er könne aber nicht als struktureller Bestandteil des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland gewertet werden.

5. *Ganzheitliches Lernen an Modellen zukünftiger Betriebe.*  
*Aus dem Modellversuch „Growing an Innovative Workforce“*  
*(CHRISTOPHER HAYES, Prospect Centre London)*<sup>5</sup>

Ausgangspunkt des vom Prospect Centre initiierten zweijährigen Modellversuchs sind generelle Überlegungen zur Veränderung von Arbeit und Organisationsstrukturen von Unternehmen: Zwischen 1970 und 1990 wechselt, so HAYES, der Fokus von Unternehmen von Produkt- zur Innovationsorientierung, die Technologie von mechanischen zu integrierten Systemen, die Struktur von hierarchischen Ordnungen zu Netzwerken; der Kontakt zu Kunden betrifft alle Mitarbeiter. Das hat weitreichende Konsequenzen für die Qualifikationen: Initiativen zur Veränderung wie Implementationen von Innovationen müssen von allen Mitarbeitern kommen, Mitarbeiter müssen nicht nur Anweisungen nach vorgegebenen Standards ausführen und Situationen nach Qualitätsstandards bewältigen, sondern auch einen kreativen Beitrag in strategischem Rahmen leisten. Ihre Beschäftigungschancen lassen sich am ehesten durch fachübergreifende Qualifikationen sichern.

Um die in Zukunft benötigten Qualifikationen zu vermitteln, sind Veränderungen in der Berufsausbildung nötig, u. a. durch modular aufgebaute Curriculumbausteine, schülerzentriertes Lernen, Projektarbeit zur Lösung von Problemen.

1989 erhielt das Prospect Centre öffentliche Förderungsmittel zur Entwicklung neuer Lernmethoden. Kontakte mit dem Modellversuch WOKI in Göttingen/Wolfsburg regten einen Modellversuch an, der, ähnlich wie im dualen System der Berufsausbildung in Deutschland, eine Kooperation der Lernorte Betrieb und College of Further Education vorsah. Drei berufsbildende Schulen in verschiedenen Teilen Englands beteiligten sich an dem Versuch, und es wurden drei unterschiedliche Berufsbereiche gewählt: Gebäude-Installationstechnik, kaufmännische Verwaltung, Fertigungstechnik. An zwei Standorten waren Probanden 16jährige Absolventen öffentlicher Schulen, am dritten handelte es sich um erwachsene Mitarbeiter in der Weiterbildung.

Im Zentrum des von gemeinsamen Teams konzipierten „Growing an Innovative Workforce“-Projekts steht jeweils ein simuliertes Modellunternehmen. Es liefert die Struktur,

die Organisation, die Daten usw. für die Lernsituationen wie z.B. Fallstudien und Projekte, die das Denken in betrieblichen Systemen und das Lösen von Problemen fördern sollen. Dabei werden die neuen Informationstechniken nicht als Selbstzweck, sondern als Werkzeug zur Lösung von Problemen verstanden. Lerninhalte sind nicht abgegrenzte Fächer, sondern betriebliche Systeme wie Herstellung, Vertrieb, Logistik, Finanzierung.

Was das englische Projekt von Unternehmenssimulationen unterscheidet, wie sie in Planspielen hierzulande implementiert sind (und den Kern der schulischen Lernarrangements des Modellversuchs WOKI ausmachen), ist die konsequente Zukunftsorientierung. Die Entwicklungsteams aus Lehrern der Colleges of Further Education und Mitarbeitern der Unternehmen hatten die Aufgabe, ein Unternehmen in der Zukunft zu modellieren. Sie waren aufgefordert, aus der Retroperspektive der letzten Jahre Entwicklungslinien zu skizzieren und sie in die Zukunft zu verlängern, wobei in besonderer Weise das Europa der ausgehenden 90er Jahre, im Wettbewerb mit der amerikanischen und der pazifischen Konkurrenz, in die Überlegungen mit einbezogen wurde. An der Bestimmung der Parameter der Unternehmen im Jahre 1997 wurden leitende Angestellte mitbeteiligt, um Systemintegration, Produktinnovationen und Marketingkonzepte mit in die Modellierung einzubeziehen. Daß diese Entwicklungsarbeit für den Modellversuch bei den Beteiligten selbst erhebliche Lernprozesse auslöste, sei nur am Rande erwähnt. Wie die Parameter des Modells eines Unternehmens aussehen können, zeigte er in einem Schaubild für ein Beispiel aus dem Bereich der Gebäude-Installationstechnik.

Eine zentrale Rolle in der Konstruktion der Lernarrangements für die Auszubildenden – wie Fallstudien; Probleme und Aufgabenstellungen für Gruppenarbeit – spielte die Orientierung auf Schlüsselqualifikationen. Es sollte von Anfang an deutlich sein, welchen Beitrag einzelne Lernarrangements für die Förderung von Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, Denken in vernetzten Systemen usw. leisten könnten.

Am Ende einer Ausbildungsphase, die im Schnitt 6 Wochen betrug, hatten die Auszubildenden Gelegenheit, sich selbst, ihre Arbeit, aufgetretene Probleme und Lösungen zu bewerten und Vorschläge zur Verbesserung des Modells und der Aufgabenstellungen einzubringen. Es gab also eine formative Evaluation in Verbindung mit fortlaufender Revision der Lernsysteme und ihrer Implementation.

Von Anfang an waren die Beteiligten an Entwicklung und Revision der Inhalte und Methoden der Projekte beteiligt. Alle Beteiligten, Schulen, Unternehmen und Probanden, profitierten erheblich von dem Modellprojekt; das war so nicht erwartet worden. Inzwischen ist es im Sinne einer Zwischenbilanz möglich zu beurteilen, wie gut das Projekt sein Ziel einer Integration erreicht hat und welche Faktoren es förderten bzw. hinderten. „Growing an Innovative Workforce“ wurde im September 1991 abgeschlossen. Anfang 1992 wurden die Ergebnisse auf einer überregionalen Konferenz in London vorgestellt. Von den ca. 100 Teilnehmern äußerten 35 Interesse, die Konzeption des Projekts auf neue Standorte und weitere Berufe zu übertragen.

Dennoch äußerte sich HAYES skeptisch, was einen flächendeckenden Transfer dieser Form dualer Ausbildung betrifft: Es gäbe derzeit keine Anzeichen für eine entsprechende bildungspolitische Initiative der britischen Regierung; auch wäre die Bereitschaft der Wirtschaft minimal, angesichts der derzeitigen Rezession langfristig angelegte und kostenintensive Qualifizierungsmaßnahmen in Angriff zu nehmen. Womit man realistischerweise rechnen könnte, seien „islands of capabilities“, örtliche Qualifizierungsoffensiven in Form eines Netzes von Einzelvorhaben auf örtlicher Ebene zwischen aufgeschlossenen



Colleges und interessierten Unternehmen. Sie könnten die Keimzellen für eine spätere, flächendeckende Einführung werden.

Man kann argumentieren, daß die von Unternehmen und Schulen gemeinsam durchgeführte Entwicklung, Planung, Implementation und Bewertung integrierter Ausbildungsformen europäischer Unternehmen und europäischer Berufsbildung einen wichtigen Wettbewerbsvorteil in diesem Jahrzehnt liefern könnte. Um die Erfahrungen solcher Projekte in die Realität europäischer Länder zu überführen, bedarf es allerdings einer erheblichen Anstrengung, insbesondere um die Beratungskapazität (wissenschaftliche Begleitungen) zu entwickeln, die nötig ist, um die gemeinsamen Bemühungen von Unternehmen und Schule erfolgreich aufeinander zu beziehen.

6. *Simulation im Curriculum kaufmännischer Schulen. Aus dem Modellversuch „Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen“ (FRANK ACHTENHAGEN, Universität Göttingen)*<sup>6</sup>

Das vom Seminar für Wirtschaftspädagogik in Göttingen durchgeführte umfangreiche Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und vom Niedersächsischen Kultus- und Wissenschaftsministerium gefördert. Sein Ziel war es, für das erste Halbjahr des Berufsgrundbildungsjahres Wirtschaft und Verwaltung in den Fächern Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen lehrplankonforme, alternative Konstruktionsvorschläge zu erarbeiten. Das Projekt verfolgte einen Forschungsansatz, der Komponenten der Lehr-Lern-Forschung mit denen einer mittelfristigen Curriculumforschung kombiniert. Dazu gehören:

- Langzeitbeobachtungen im Unterricht,
- lehrer- und schülerindividuelle Erhebung von Daten,
- Konzentration auf die Inhalte der Lehr-Lern-Prozesse und deren situationsübergreifende Beschreibung,
- Verbesserung der Unterrichtspraxis durch einen Wechsel von Analyse-Konstruktion-Analyse-Konstruktion etc.,
- systematische Analysen zur einschlägigen Literatur, zu vorgegebenen Lehrbüchern, zu Unterrichtsinteraktionen.

*Didaktische Begründung:* Die vom Lehrplan des Faches Betriebswirtschaftslehre vorgegebenen Ziele und Inhalte sind linear strukturiert, eine Vernetzung ist nicht zu erkennen. Der Unterricht und die ihm zugrundeliegenden Schulbücher folgen in der Regel diesem Zugriff. Verknüpfungen, Strukturen, Zusammenhänge werden erst nach Abschluß einer Unterrichtseinheit durch Übungen und Arbeiten hergestellt; die Integrationsleistung ist dabei vorrangig vom Schüler zu erbringen. Eine solche Vorgehensweise ist allerdings aus lern- und gedächtnispsychologischen Erwägungen nicht optimal.

Aufgrund betrieblicher Aufgabenverteilungen und anhand betriebswirtschaftlicher Literatur wurde rekonstruiert, welche systemischen Beziehungen hinter den Lern- und Inhaltslisten der ersten 10 Unterrichtsstunden des Faches Betriebswirtschaftslehre stehen; das Ergebnis wurde in einem Schaubild als Netzdarstellung der Ziel- und Inhaltsstruktur für den Anfangsunterricht im Fach Betriebswirtschaftslehre vorgestellt, die die relativ hohe Komplexität deutlich werden ließ.

*Konstruktion:* Die Frage entsteht, mit welcher dieser Netzstruktur angemessenen Unterrichtsmethode sich diese Zusammenhänge vermitteln lassen. Für den Vollzeit-Schulun-

terricht, der nicht auf betrieblich erfahrbare Arbeitskontexte rekurrieren kann, bietet sich die Simulation als eine gangbare Möglichkeit an, die in dem Achtenhagen-Projekt gewählt wurde: das Unternehmens-Planspiel „Jeans-Fabrik“, in dem Gruppen von Schülern im Wettbewerb miteinander Jeans produzieren und absetzen. Es wurde nach folgenden Kriterien konstruiert:

- Modelltheorie,
- Akzentuierungsrhombus von REETZ 1986,
- handlungstheoretische Ansätze,
- fachwissenschaftliche Strukturierungen, insbesondere die systemtheoretische Betriebswirtschaftslehre,
- technische Möglichkeiten des Computereinsatzes,
- lern- und gedächtnispsychologische Forschungsergebnisse, insbesondere die Problemlöseforschung,
- pädagogische Normen und
- Phantasie der am Projekt Beteiligten.

Die folgenden didaktischen Leitsätze waren für die Konstruktion maßgebend:

1. Wer Schüler zur Handlungs- und Urteilsfähigkeit in komplexen ökonomischen Situationen befähigen will, muß ihnen bereits im Schonraum der Schule Erfahrungen im Umgang mit relativ komplexen Sachverhalten und Anforderungen ermöglichen.
2. Lernprozesse sollten sich stets in gleicher Weise und in engem zeitlichen Zusammenhang auf die Bedeutung und die Bedeutsamkeit von Lerngegenständen beziehen.
3. Über einen einheitlichen Erfahrungsgegenstand und eine integrative Ökonomiekonzeption sollte der Zerfächerung und Zerfaserung des Realitätsbezuges im wirtschaftskundlichen Unterricht entgegengewirkt werden.
4. Im handlungsorientierten Sinne ist Anschaulichkeit mehr als Bildhaftigkeit. Gefordert sind Zugänglichkeit und Erfahrungsoffenheit der Lernobjekte.
5. Um Unterricht zielbezogen planen und durchführen zu können, müssen Stoßrichtung und Strukturierungsideen des Lehrgangs insgesamt nachvollziehbar sein.

Das Planspiel Jeans-Fabrik wurde – wie weitere Lehr-Lern-Arrangements des Projekts – im Pflichtunterricht der Zweijährigen Berufsfachschule Wirtschaft bei Hauptschulabsolventen in je zwei Klassen zweier niedersächsischer Handelslehranstalten über insgesamt fünf Jahre eingesetzt; der Unterricht wurde gefilmt und ausgewertet. Die Analysen waren Grundlage für die Revision der Materialien, die dann jeweils im nächsten Jahr bei neuen Klassen eingesetzt und evaluiert wurden. Anhand der während des Planspiels ausgegebenen Materialien und dessen Einsatz machte ACHTENHAGEN insbesondere die von den Schülern zu lösenden Probleme und die von ihnen zu erbringenden Leistungen deutlich.

*Evaluation:* Um die Langzeiteffekte der im Planspiel initiierten Lehr-Lern-Prozesse nachzuweisen, wurde sechs Monate nach Durchführung des Planspiels – ohne vorherige Ankündigung – ein Test durchgeführt. Es wurde dabei ein doppeltes Interesse verfolgt:

- Zum einen sollte anhand eines konventionellen Tests – vorrangig durch multiple-choice-Aufgaben – festgestellt werden, ob der traditionelle Prüfungslehrstoff durch das Planspiel vermittelt wurde;
- zum anderen sollte überprüft werden, wie komplexe Problemlösungsaufgaben von den Schülern gelöst wurden.

Das ernüchternde Ergebnis beim vorletzten Evaluationsdurchgang war: Die Probanden, die das Planspiel absolviert hatten, schnitten in beiden Dimensionen nicht besser, aber auch nicht schlechter als Schüler der Kontrollklassen ab. Dieses unerwartete Ergebnis bedurfte dringend der Aufklärung. Die daraufhin durchgeführte Analyse der Filmaufnahmen zeigte die Bedeutung, die dem Lehrer als didaktischem Experten bei der Durchführung des Planspiels zukommt. Die erfolgreiche Durchführung von Planspielen erfordert vor allem den Einsatz folgender Maßnahmen:

- Man muß den Unterricht zwischen der Rückgabe der Periodenergebnisse und dem Beginn der Gruppenentscheidungen für die folgende Periode präzise auf die Ergebniskonstellationen beziehen. Dazu gehören Erklärungen, Beispiele, Kommentare, gezielte Hilfestellungen.
- Man muß die Gruppenprozesse sorgfältig beobachten und ggf. steuern.
- Man muß die Resultate der Gruppenentscheidungen gezielt und positiv akzentuiert bestätigen bzw. korrigieren.
- Man muß die vom Planspiel bereitgestellten Indikatoren gezielt und kontextbezogen kommentieren.
- Man muß den kritischen Moment bei jedem Planspielverlauf beachten, wenn nämlich die Spieler glauben, die Planspielparameter zu kennen und zu beherrschen.

Wie die Analyse der Videoaufnahmen zeigte, waren diese Punkte nicht hinreichend beachtet worden. Die Diskussion dieser Ergebnisse mit den Lehrern führte in der letzten Projektphase zu einer Verbesserung des Planspielunterrichts und dementsprechend zu einer deutlichen Veränderung der Testwerte in Richtung auf das erwartete Ergebnis. Daraus wurde eine wichtige Erkenntnis abgeleitet: Didaktische Professionalität bei den Lehrern ist nötig; komplexe Lehr-Lern-Arrangements sind keine Selbstläufer.

Im letzten Teil seines Referats zeigte ACHTENHAGEN dann, wie sich an einem Beispiel das Konzept „Schlüsselqualifikation“ operationalisieren läßt. Nach einer von VOSS und Mitarbeitern entwickelten Methode zur Erhebung von Prozessen bei der Lösung schlecht strukturierter Probleme wurden Gruppendiskussionen der Schüler aufgenommen, transkribiert und analysiert. Dabei konnte gezeigt werden, daß die Argumentationsstrukturen der beobachteten Berufsfachschüler relativ lang und tief gegliedert waren. Solche Strukturen markieren nach VOSS den Übergang vom Novizen- zum Expertenstatus, und ACHTENHAGEN interpretiert dieses Ergebnis – „mit aller Vorsicht formuliert“ – als einen Schritt im Hinblick auf die Herausbildung sachbezogener Kommunikations- und Argumentationsfähigkeiten.

## *7. Simulation versus Lernen im Arbeitsprozeß im gewerblich-technischen Bereich (HEINZ-HERMANN ERBE, Technische Universität Berlin)<sup>7</sup>*

In der gewerblich-technischen Berufsausbildung werden gegenwärtig zwei Entwicklungsrichtungen sichtbar: Die eine betreibt unter dem Stichwort „dezentrales Lernen“ die Integration der bisher separierten Lehrwerkstätten in die produzierenden Abteilungen, die andere organisiert unter dem Stichwort „CIM-Lernfabrik“ Modelle einer Fabrik, durch Computer vernetzt, in welchen simulativ produziert wird. ERBE untersuchte in seinem Referat die Frage, ob und wie Simulation die Erfahrungsbildung in konkreten Arbeitsprozessen vorbereiten und unterstützen kann.

Zur Spannung zwischen *Lernen an Modellen* und *Lernen am konkreten Gegenstand* verwies ERBE darauf, daß die derzeit in der Aus- und Weiterbildung verwendete technische Simulationssoftware entstanden ist aus der Steuerungssoftware für CNC-Werkzeugmaschinen und nur die Kontrolle des Bewegungsablaufs der Bearbeitungswerkzeuge nach einem vorbestimmten Programm biete. Ob aber technologische Parameter richtig oder zweckmäßig gesetzt werden, ist in der Simulation nur sehr eingeschränkt zu beurteilen. Ähnlich stellt es sich für die Simulationssoftware dar, die die Instandhaltung und Wartung von Maschinenanlagen unterstützen soll, oder für die Simulationssoftware zur Untersuchung der Auswirkungen von Fabrikplanungen in bezug auf optimale Durchlaufzeiten von Aufträgen. Abgebildet werden jeweils die technischen Komponenten, nicht aber die Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen des Werkstattpersonals. Gerade diese haben auf die Auftragsbearbeitung aber einen großen Einfluß. Möglicherweise können neue softwaretechnische Entwicklungen aus pädagogischer Sicht besser die reale Erfahrung in Arbeitsprozessen abbilden, die zur Ausbildung einer bewußten, fachlich fundierten Qualifikation unabdingbar ist. Als Beispiel nannte ERBE Hypermediasysteme. Simulation und Realität kongruieren: „Unmittelbares Handeln“ in der rechnergestützten Fertigungstechnik wird immer mehr erschwert, ersetzt durch die Manipulation von Software. Die sinnliche Wahrnehmung der Auswirkungen wird nur mehr indirekt vermittelt durch Bildschirmanzeigen, die erlebbare betriebliche Realität ersetzt durch eine modellhafte Abbildung ihrer selbst. Ergebnis ist die Ununterscheidbarkeit von realem Prozeß und Simulation. Aus diesen Sachverhalten ergeben sich wichtige, weitgehend noch ungelöste Probleme: Wie kann es zu „bewußtem Handeln im Arbeitsprozeß“ kommen, das Grundlagen für die kognitiven Abbildungen von Zusammenhängen und Strukturen als eine Voraussetzung für die gezielte Akkumulation von Wissen und Erfahrung sein kann? Wie lassen sich „innovative Qualifikationen“ vermitteln, die mehr sind als die Fertigkeit und Fähigkeit zur System-Bedienung? Könnte man durch Experimentieren an Modellen bzw. Simulatoren Erfahrungen machen, die selbständiges Handeln und Erproben vielfältiger Situationen in der Realität ermöglichen?

Zum *Handeln auf dem Bildschirm* verwies ERBE darauf, daß das Lernen durch Simulation heute das Lernen im konkreten Arbeitsprozeß nicht ersetzen könne. Die Entwicklung von Simulatoren für das Lernen und die Erfahrungsbildung müßten von den Arbeitsaufgaben ausgehen, doch die gegenwärtigen Simulationsmöglichkeiten schulen im wesentlichen nur die Systembedienung. Ob sie zur Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit beitragen, ist fraglich. ERBE vertrat in diesem Zusammenhang die These, grundlegende Erfahrungen aus der konventionellen Fertigung seien notwendig, um durch Handeln auf dem Bildschirm neue Erfahrungen zu gewinnen und damit lernen zu können. Dann könnte eine Simulation zu einem Experimentierfeld für die Erprobung anderer Wege sein, die zur Akkumulation individueller Erfahrungen führt. Rechnergestützte Fertigung und handwerkliche Fähigkeiten seien kein Gegensatz, sie bedingen einander, was in dem Begriff „rechnergestützte Facharbeit“ zum Ausdruck komme.

Zur Frage, ob und inwieweit *ganzheitliches Lernen durch Simulation* von Produktionsabläufen, die keine Rücksicht auf Arbeitsteilung zu nehmen braucht, möglich ist, hob ERBE einerseits die Ganzheitlichkeit von Lernprozessen im Sinne von Planen, Ausführen und Kontrollieren hervor. Das Beispiel von CIM-Lernfabriken ist für ihn aber nur bedingt dafür geeignet; sie seien mit starren Geräten wie Modellen flexibler Fertigungssysteme und modularen Produktionssystemen ausgestattet und stellten damit einen Ausschnitt von Realität dar, der vom Lernenden nur sehr begrenzt verändert werden kann. Zwar werde die

Einsicht in arbeitsorganisatorische Veränderungen vermittelt und die Zusammenarbeit trainiert, doch die Möglichkeiten zur Erprobungen von Alternativen seien eingeschränkt. Simulation für ein ganzheitliches Lernen müsse vielmehr eine Perspektivenvielfalt, eine Technikfolgenabschätzung und eine humane und soziale Dimension umfassen. Sie sollte alternative Technik- und Organisationsformen untersuchen und bewerten können. ERBE versteht Simulation hier als Lernmittel im Sinne einer Einflußnahme auf die konkrete Ausgestaltung von Produktionsabläufen, und, im Gegensatz zur CIM-Lernfabrik, als Methode des experimentellen Umgehens mit Unsicherheiten und Unbestimmtheiten. Auf der Bremer Konferenz „CIM-Qualifizierung in Europa“ 1991 seien Vorschläge aus holländischer Sicht diskutiert worden, wie Simulation in Verbindung mit „real-life“ zu Bewertungen von Lernen und zugleich Gestalten führen kann. Über diese Ansätze hinaus bleibe die Aufgabe, daß sich betriebliche Praktiker mit Pädagogen und Informatikern zusammenfinden, um entsprechende Simulations-Umgebungen zu entwickeln.

8. „Lernen an kaufmännischen Arbeitsplätzen“. Konzeption und ausgewählte Ergebnisse einer Pilotstudie zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten (ANDREAS KECK, Universität Göttingen)<sup>8</sup>

Das am Seminar für Wirtschaftspädagogik in Göttingen angesiedelte Forschungsprojekt, aus dem KECK berichtete, will einen Beitrag zur systematischen Erhebung des Lernpotentials betrieblicher Ausbildungssituationen an kaufmännischen Arbeitsplätzen leisten. Es ist aus dem Modellversuch WOKI entstanden („Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien“). WOKI hatte aufgrund einer umfassenden didaktischen Neukonzeption der Ausbildung von Industriekaufleuten eine Reihe von betrieblichen und schulischen „Lernarrangements“ entwickelt, sorgfältig modellierte und strukturierte Situationen – u. a. mehrere Planspiele –, die die Förderung berufsbezogenen fachlichen Wissens und den Umgang mit den neuen Informationstechniken mit der Weiterentwicklung fachübergreifender Qualifikationen verbinden. Der quantitativ bedeutsamste Bereich der Ausbildung, der Durchlauf durch die Fachabteilungen, war von den konstruktiven Ansätzen des Modellversuchs allerdings weitgehend ausgeschlossen. Doch zeigten zwei Göttinger mittelständische Industrieunternehmen, die als „Transfer-Betriebe“ mit der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs WOKI zusammengearbeitet hatten, Interesse, die Lernerfahrungen von Auszubildenden während ihres Aufenthalts in den Fachabteilungen zu erhellen und ggf. zu optimieren.

Dem von KECK vertretenen *Forschungsansatz* liegt ein Konzept handlungsorientierten Lernens in betrieblichen Umwelten zugrunde (AEBLI, DULISCH, HACKER u. a.). Es zielt auf die Frage ab, welche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten die betriebliche Ausbildung Auszubildenden eröffnet. Vier Aspekte sollten dabei berücksichtigt werden:

1. Mit welchen *inhaltlichen* Anforderungen betrieblicher Realität werden Auszubildende konfrontiert? Wie exemplarisch sind sie für die Aufgaben einer bestimmten Fachabteilung und wie sinnvoll werden sie miteinander verknüpft?
2. Welche *formalen* Anforderungen werden an sie gestellt? Ermöglichen sie Auszubildenden ganzheitliches Handeln (Orientierung, Zielbildung, Planung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung), erfordern sie problemlösende Denkprozesse, sind sie hinreichend komplex und lassen sie Handlungsspielräume?

3. Inwieweit werden die Lernerfahrungen der Auszubildenden *reflektiert und systematisiert*?
4. Ermöglichen die Arbeitsaufgaben auch die Förderung *sozial-kommunikativer* Kompetenz (etwa durch Teamarbeit und Kontakt zu Mitarbeitern oder Externen)?

Dabei geht KECK davon aus, daß sich die Lernmöglichkeiten kaufmännischer Fachabteilungen erst im Zusammenhang „objektiver“ Strukturen und ihrer „subjektiven Redefinition“ durch den Auszubildenden entfalten. Zentraler Ansatzpunkt ist dabei die Analyse des Mikrobereichs von Lern- und Arbeitssituationen in der dyadischen Interaktion zwischen Auszubildenden und nebenamtlichen Ausbildern.

Die in der Pilotstudie in einem Göttinger Industrieunternehmen mit drei auszubildenden Industriekaufleuten und neun nebenamtlichen Ausbildern eingesetzten Verfahren und Instrumente waren:

1. Ein standardisiertes Arbeitsprotokoll, in dem die Auszubildenden täglich für die Dauer von jeweils zwei Fachabteilungseinsätzen (insgesamt 6 Wochen) die ihnen übertragenen Arbeitsaufgaben dokumentiert und differenziert beschrieben haben. Aufgrund dieses Tätigkeitsprotokolls wurde ein fünfstufiges Kategoriensystem zur Kategorisierung der Arbeitsaufgaben entwickelt, das KECK vorstellte und erläuterte.
2. Ein Intensivinterview mit den Auszubildenden nach Abschluß der Ausbildung in beiden Abteilungen. Mit seiner Hilfe sollten Wahrnehmungsmuster von Auszubildenden hinsichtlich der Lernrelevanz von Lern- und Arbeitssituationen in den jeweiligen Fachabteilungen erhoben werden.
3. Ein Intensivinterview der nebenamtlichen Ausbilder in den Fachabteilungen, in dem sie nach ihrer subjektiven Wahrnehmung der Arbeits- und Ausbildungssituation sowie der Lern- und Arbeitssituation von Auszubildenden befragt wurden.

KECK stellte einige *Ergebnisse* der Pilotstudie in Form von vier Thesen vor:

*These 1:* In der Ausbildungspraxis an kaufmännischen Arbeitsplätzen dominieren in der Regel isolierte und standardisierte Routinetätigkeiten. Es überwiegen Tätigkeiten ohne spezifische Inhaltsrepräsentation (Kopier-, Hol-, Bringe- und Versandtätigkeiten), Ablage und Sortiertätigkeiten sowie Tätigkeiten mit medialer Transformation (z. B. Schreibarbeiten, die nach Vorlage in ein anderes Medium eingegeben werden); dagegen treten Prüf- und Kontrolltätigkeiten (reproduktiv-ganzheitlich wie z. B. Musterabgleich) sowie produktiv-analytische Prüf- und Kontrolltätigkeit (z. B. Prüfung von Rechnungen) und Tätigkeiten mit substantieller Transformation (z. B. Angebotsschreiben aufgrund einer Kundenanfrage) zurück. Dabei gibt es eine erhebliche Streuung zwischen den sechs beteiligten Fachabteilungen.

*These 2:* Die Qualität der Ausbildung an kaufmännischen Arbeitsplätzen hängt wesentlich davon ab, welches „Modell von Ausbildung“ nebenamtliche Ausbilder im Kopf haben. Die Gestaltung der Ausbildung wird im wesentlichen durch die Sachbearbeiter in den Fachabteilungen gesteuert, die in einer Nebenfunktion die Ausbildung übernehmen. Sie übertragen den Auszubildenden Arbeitsaufgaben, zeigen und erläutern ihnen Lösungen, stehen bei Rückfragen zur Verfügung, kontrollieren das Arbeitsergebnis und bewerten die Qualität der Ausführung. Sie verstehen sich vorrangig als kompetente Sachbearbeiter und sehen darin ihre zentrale Funktion. Sie haben in der Regel keine besondere berufspädagogische Qualifizierung erhalten, sondern orientieren sich an eigenen berufsbiographischen Erfahrungen. Dabei waren vier Muster feststellbar.

*These 3:* Der Erfolg der Ausbildung am Arbeitsplatz wird wesentlich bestimmt durch die Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion sowie durch die Persönlichkeitstheorien und die damit verbundene konkrete Personenwahrnehmung der nebenamtlichen Ausbilder. Bestimmend für die Qualität von Lernprozessen an Arbeitsplätzen scheinen weniger inhaltlich-curriculare Vorgaben des betrieblichen Ausbildungsplanes oder didaktisch-methodische Überlegungen zu sein als vielmehr die individuellen Wahrnehmungsmuster der eigenen Arbeitssituation sowie der Persönlichkeitsstruktur der Auszubildenden. Sympathie und Antipathie spielen eine große Rolle. Auswahl und Zuweisung von Arbeitsaufgaben an Auszubildende werden abhängig gemacht von der subjektiven Einschätzung der Auszubildenden durch ihre nebenamtlichen Ausbilder.

*These 4:* Auszubildende erachten abwechslungsreiche, komplexe Aufgabenstellungen als besonders lernrelevant und erkennen die Notwendigkeit einer aktiven Lernhaltung. Auszubildende sehen die Notwendigkeit ein, Routinetätigkeiten übernehmen zu müssen, erwarten jedoch ein angemessenes Verhältnis von anspruchsvollen und einfachen Tätigkeiten. Die zeitweise Vertretung einer Sachbearbeiterstelle (aufgrund von Urlaub oder Krankheit) wird als besonders lernrelevant eingeschätzt. Der individuelle Lernerfolg wird als vom eigenen Interesse und einer aktiven Fragehaltung abhängig gesehen. Ein gutes Arbeitsklima und die Möglichkeit zur Kommunikation mit Mitarbeitern und Externen wird als wichtig für die eigenen Lernprozesse empfunden.

Im Ausblick hob KECK hervor, daß das Lernpotential kaufmännischer Arbeitsplätze bei weitem nicht ausgeschöpft sei. Das größte Potential zur qualitativen Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildung scheint im Mikrobereich der Interaktion von Auszubildenden und nebenamtlichen Ausbildern zu liegen. Dabei spielen freilich übergreifende, systemische Bedingungen eine Rolle, deren Wirkungen in der Hauptuntersuchung näher analysiert werden sollen. Das Lernhandeln an kaufmännischen Arbeitsplätzen kann nur Ausschnitte aus dem Erfahrungsbereich kaufmännischen Handelns erschließen. Im Vordergrund stehen kaufmännische Handlungsroutinen, die nur selten unter übergreifenden betrieblichen Fragestellungen gesehen und anhand ökonomischer Kriterien beurteilt werden. Deshalb ist das Erfahrungslernen in der täglichen Arbeitssituation angewiesen auf die Systematisierung und Strukturierung, also auf einschlägige Theorien. Für schulische Lernprozesse muß die betrieblich erlebte vielfältige Wirklichkeit auf nachvollziehbare Modelle didaktisch reduziert werden. Lernen in simulierten Modellen und Lernen an Arbeitsplätzen sollten nicht als Alternativen gesehen, sondern als Synthese gestaltet werden, einer Synthese, in der die Lernprozesse beider Lernformen lernoptimal sequenziert und sinnvoll aufeinander bezogen werden.

## 9. Resümee

Mit dem Symposion sollte versucht werden, wichtige Reaktionen im Bildungssystem auf Veränderungen in der Gesellschaft, insbesondere im Beschäftigungssystem, unter Berücksichtigung der Spannungen zwischen Modernisierung und Modernitätskrise zu erörtern. Im Rückblick wird deutlich, daß die in den Vorträgen erläuterten und analysierten exemplarischen Entwicklungen in der Berufsausbildung hauptsächlich aus der Perspektive einer für notwendig erachteten *Modernisierung* erörtert wurden. Von diesem Pol aus sind die aus den Veränderungen und Entwicklungen resultierenden Aufgaben als Herausforderungen

an die Praktiker und Theoretiker in der Berufsbildung gesehen worden, die diese mit weiteren Modernisierungsmaßnahmen bewältigen können. Es fehlt der Pol der Modernitätskrise, von dem aus die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen als qualitativ so neuartig interpretiert werden, daß sie nicht mehr mit traditionellen Modernisierungsmaßnahmen zu bewältigen sind.

Diese resümierende Feststellung wirft die Frage auf, warum sowohl wir als Planende als auch die Referenten die Perspektive der Modernitätskrise gar nicht oder nur beiläufig berücksichtigt haben. Auf diese komplexe Frage gibt es keine einfache Antwort, schon gar keine, auf die sich die Planer und Referenten vor oder nach dem Symposium hätten einigen können. Im Resümee wollen wir dieser Frage aber nicht ausweichen, weil sie uns vor, während und nach dem Symposium beschäftigt hat, sondern wenigstens einige unserer Überlegungen erläutern, warum der Pol der Modernitätskrise fehlt.

In der Spannung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem befindet sich die deutsche Berufsausbildung im Vergleich zu anderen Berufsbildungssystemen in einer spezifischen Situation. Sie gehört aufgrund ihrer (dualen) rechtlichen und organisatorischen Struktur sowohl zum Beschäftigungs- als auch zum Bildungssystem. Der Einfluß des Beschäftigungssystems ist aber dominant, weil der zeitliche und inhaltliche Schwerpunkt in der *betrieblichen* Berufsausbildung liegt und diese als Teil des Personalwesens vorrangig an den ökonomischen Zwecken der Unternehmungen orientiert ist. Sowohl anhand der Geschichte der deutschen Berufsausbildung bis in die Gegenwart als auch auf der Basis theoretisch-systematischer Überlegungen kann nachgewiesen werden, daß die notwendigen Reaktionen auf die jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungen am stärksten von den veränderten Arbeitsplatzanforderungen im Beschäftigungssystem beeinflusst worden sind, und daß dadurch ökonomische Zwecke gegenüber (berufs-)pädagogischen Zielen in der Berufsausbildung dominiert haben und weiterhin dominieren.

Vor diesem Hintergrund müßte die Berücksichtigung der Perspektiven, die unter dem Begriff Modernitätskrise subsumiert sind, beim *Beschäftigungssystem* ansetzen und nicht beim Berufsbildungssystem. Angesichts der Problematik von Prognosen über Entwicklungen im Beschäftigungssystem und der inhaltlichen Unbestimmtheit dessen, was unter „alternativer Ökonomie“ zu verstehen ist, bleiben dahingehende Überlegungen weitgehend spekulativ. Wir wollten sie deshalb nicht zum Gegenstand eines berufspädagogisch zu konzipierenden wissenschaftlichen Symposiums machen.

Da wir die *Reaktionen in der Berufsausbildung* auf Veränderungen im Beschäftigungssystem für vorrangig klärungsbedürftig halten, bleiben wir dabei solange den Perspektiven der Modernisierung verhaftet, solange diese für Veränderungen im Beschäftigungssystem maßgebend sind. Die Darstellungen und Analysen exemplarischer Entwicklungen im Berufsbildungssystem, die in den Beiträgen erörtert werden, verweisen deshalb auf (realistische) berufsbildungspolitische Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne eines relativen Fortschritts im Kontext von Modernisierungen gegenüber dem historisch Gewordenen und nicht auf (utopische) Alternativen.

Über die Kriterien für Modernität und Fortschritt haben wir uns mit den Referenten vorab nicht verständigt. Wenn wir im folgenden zu jedem Referat eine resümierend-zugespitzte Aussage machen, welche von den erläuterten Entwicklungen als modern und fortschrittlich hervorzuheben sind, dann gehen wir dabei von unserer *berufspädagogischen Position* aus: Wenn zu erwarten ist, daß Veränderungen in der Berufsausbildung zu individuellen Entwicklungsprozessen durch Lernen und Arbeiten führen (können), die als *Bildungsprozesse* zu bewerten sind, bezeichnen wir sie als modern und fortschrittlich.



1. Solange die Berufsbildungspolitik der EG weitgehend von der Wirtschaftspolitik dominiert wird, mit dem Ziel ständigen ökonomischen Wachstums und unter der Perspektive des gemeinsamen Binnenmarktes, wird sich in Deutschland der Anpassungsdruck des Beschäftigungssystems auf die Berufsausbildung vergrößern und die Erreichung genuin berufspädagogischer Ziele in Deutschland erschweren und gefährden.
2. Obwohl die wechselseitige Anerkennung von Berufsabschlußprüfungen und Hochschuldiplomen nach dem Prinzip formaler Gleichwertigkeit erfolgen soll, werden sich die Berufsstrukturen in den EG-Staaten durch den Druck annähern, der vom gemeinsamen Binnenmarkt auf die nationalen Beschäftigungssysteme ausgeht. Für die deutsche Berufsausbildung sind folgende Entwicklungen zu erwarten:
  - Neue Kombinationen von theoretischem Lernen und Lernen durch Arbeiten mit der Tendenz zur Verstärkung des theoretischen Lernens;
  - eine weitere Entspezialisierung der Ausbildungsberufe – mit zunehmender Standardisierung der betrieblichen Berufsausbildung;
  - eine Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit – durch Vergabe allgemeiner Bildungsabschlüsse an beruflich Qualifizierte.

Wenn diese Entwicklungen sich aus ökonomischen Gründen durchsetzen – befördert durch die europäische Einigung –, dann ergeben sich daraus für Jugendliche in und nach einer Berufsausbildung auf dem Facharbeiter-, Gesellen- und Gehilfen-Niveau neue Rahmenbedingungen für bildungsförderliches Lernen und Arbeiten.

3. Die positiven internationalen Erfahrungen mit vielfachen Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen, insbesondere in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, und der Einfluß der unter 2. genannten Entwicklungen können zur Entideologisierung der bildungspolitischen Kontroverse im Sekundarbereich II in Deutschland und zur Weiterentwicklung und Weiterverbreitung doppeltqualifizierender Bildungsgänge führen, die eine neue Qualität von (Berufs)Bildung ermöglichen.
4. Soweit modernisierte Berufsausbildungssysteme tendenziell höhere Anforderungen an die lernenden Jugendlichen stellen, wird die Integration behinderter Jugendlicher erschwert. Um zu verhindern, daß sie zu Modernisierungsopfern werden, könnte ihre Berufsausbildung und ihre Beschäftigung *vorrangig* nach pädagogischen und sozialen Zielen und Kriterien und *nachrangig* unter Berücksichtigung ökonomischer Zwecke und Kriterien geplant und durchgeführt werden.
5. Eine auf zukünftige Betriebsstrukturen orientierte und auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zielende Berufsausbildung erfordert neue Lehr-Lern-Arrangements, die von allen Beteiligten, den Unternehmungen, den Schulen und den Auszubildenden gemeinsam geplant und kooperativ durchgeführt werden müßten. Auch nach erfolgreicher Erprobung neuer Lehr-Lern-Arrangements in Modellversuchen werden sie keine Selbstläufer, weil der Planungs-, Beratungs- und Evaluationsaufwand erheblich ist.
6. Neue Lehr-Lern-Arrangements im Curriculum kaufmännischer Schulen, die komplexe ökonomische Situationen simulieren, z.B. im Planspiel, eröffnen für Jugendliche neue Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, z. B. den Erwerb sogenannter Schlüsselqualifikationen, wenn bei der Planung und Durchführung pädagogische Kriterien, insbesondere didaktische und methodische Kriterien, maßgebend sind.
7. Ganzheitliches Lernen in der gewerblich-technischen Berufsausbildung durch Simulation scheint für die Vermittlung von sogenannten Schlüsselqualifikationen davon abhängig zu sein, ob die entsprechenden Lehr-Lern-Arrangements experimentelles Umgehen mit Unsicherheiten und Unbestimmtheiten ermöglichen.

8. Die Lernmöglichkeiten an kaufmännischen Arbeitsplätzen – ohne Eingriffe in die ökonomisch bestimmte Struktur der Arbeitsplätze kaufmännischer Angestellter – sind in hohem Maße abhängig von der pädagogischen Relevanz der Interaktionsprozesse zwischen dem kaufmännischen Sachbearbeiter – als nebenamtlicher Ausbilder – und dem Auszubildenden.

### *Anmerkungen*

- 1 BURKART SELLIN, Jg. 1941, war nach dem Studium der physikalischen Technik wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Hochschule Aachen und hat in der vergleichenden Berufsbildungsforschung gearbeitet. Von 1971 bis 1975 führte er Auftragsforschungen am Institut für Hochschulstudien in der EG durch. Seit 1976 ist er Projektleiter und Berufsbildungsexperte am CEDEFOP in Berlin. Seit 1986 leitet er dort das Projekt der EG zur Feststellung von Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise.
- 2 HANS-PETER BLOSSFELD, Jg. 1954, hat an der Universität Regensburg Soziologie studiert, 1984 an der Universität Mannheim promoviert und sich 1987 an der Freien Universität Berlin habilitiert. Von 1980 bis 1984 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Mannheim, danach bis 1989 leitender wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsbereich Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Seit 1989 ist er Professor für Soziologie am European University Institute in Florenz.
- 3 WOLFGANG HÖRNER, Jg. 1944, hat seine Studien der Philologie und Erziehungswissenschaft mit dem Staatsexamen 1971 abgeschlossen, 1977 promoviert und sich 1991 an der Universität Oldenburg habilitiert. Seit 1979 ist er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum und seit 1984 Mitarbeiter der dortigen Arbeitsstelle für Vergleichende Bildungsforschung.
- 4 MEINHARD STACH, Jg. 1942, hat Sozial- und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Bochum und Osnabrück studiert und diese mit einer Diplomprüfung abgeschlossen. 1981 hat er zum Dr.phil. promoviert. Seit 1975 war er mehrere Jahre in der Studiengangentwicklung und -evaluation an der Universität-Gesamthochschule-Duisburg und an der Gesamthochschule Kassel tätig. Als Wissenschaftlicher Angestellter ist er Mitglied der Arbeitsgruppe Berufliche Rehabilitation im Fachbereich Berufspädagogik, Polytechnik, Arbeitswissenschaft der Gesamthochschule Kassel. Er arbeitet dort an einer Habilitationsschrift über internationale Vergleiche von Berufsbildungskonzepten für Behinderte.
- 5 CHRISTOPHER C. HAYES war Universitätsdozent, Leiter des Berufsbildungsausschusses der britischen Stahlindustrie und Hauptabteilungsleiter in der Manpower Services Commission sowie Britischer Delegierter in Gremien der EG und der OECD. 1984 gründete er das Prospect Centre in London, das Großunternehmen und öffentliche Institutionen in Fragen strategischer Personalentwicklung berät.
- 6 Prof. Dr. Dr. h.c. FRANK ACHTENHAGEN, Jg. 1939, ist ordentlicher Universitätsprofessor für Wirtschaftspädagogik in Göttingen und Mitglied des Senats der DFG. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Seine Arbeiten reichen von der Didaktik, Curriculum- und Lehr-Lern-Forschung über die Bildungspolitik bis zur Forschungsmethodologie.
- 7 Prof. Dr.-Ing. HEINZ-HERMANN ERBE war im Flugzeugbau und an der Bundesanstalt für Materialprüfung tätig, wurde 1980 Professor an der Universität Bremen, ist seit 1986 am Institut für berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung, TU Berlin, und derzeit dessen Geschäftsführender Direktor.
- 8 Studienrat Dipl.-Hdl. ANDREAS KECK, Jg. 1959, ist nach Studium der Wirtschaftspädagogik, Tätigkeit bei den Carl Zeiss Werken in Göttingen sowie vierjähriger Schulpraxis wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität in Göttingen.

### *Anschriften der Autoren:*

Prof. Dr. Peter Diepold, Universität Göttingen, Seminar für Wirtschaftspädagogik, Platz der Göttinger Sieben 7, 3400 Göttingen

Prof. Dr. Adolf Kell, Universität-Gesamthochschule-Siegen, FB 2 Erziehungswissenschaft-Psychologie-Sportwissenschaft, Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik, Adolf-Reichwein-Str. 2, 5900 Siegen 21